Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 9470101
Centre d'intérêt: 570

Gag..., François, 1940-.

Notes sur l'unicité du test PERPE / par François Gagné. -- [Montréal : PERPE, 1972?].
11, [5] f. ; 28 cm.

Document: m672-81. Bibliogr.: f. 10-11.

Descripteur(s): *Evaluation de l'enseignant *Evaluation par l'étudiant *Satisfaction de l'étudiant *attitude de l'enseignant *Relations maître-élèves *Questionnaire *test *Postsecondaire (Niveau) *Collégial (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *PERPE (Test)

Plusieurs centaines d'instruments d'évaluation des professeurs par les étudiants circulent dans les universités et collèges d'Amérique du Nord, mais rares sont ceux qui sont construits selon des normes scientifiques rigoureuses comme c'est le cas pour le test PERPE (Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants). Ce texte met en évidence jusqu'à quel point ce test diffère des instruments usuels d'évaluation basés sur les perceptions étudiantes, quels aspects principaux de sa facture lui conférent un statut d'unicité. Les aspects abordés sont les suivants: 1. la triade "Réalité - attente - insatisfaction"; 2. le regroupement en sections; 3. le contrôle de la qualité des réponses étudiantes; 4. la normalisation des scores; 5. la richesse des informations; 6. la distribution des étudiants; 7. les instruments auxiliaires.

Type de document: r

EDUQ 8470101

62

Notes sur l'unicité du test PERT

par

François Gagné, Ph. D.

Impl - 100 00

Document 08-72-01

Table des matières

	Pages
Introduction	1
A - La triade "Réalité - Attentes - Insatisfaction"	2
B - Regroupement en sections	4
C - Contrôle de la qualité des réponses étudiantes	5
D - Normalisation des scores	6
E - Richesse des informations	6
F - Distribution des étudiants	7
G - Instruments auxiliaires	8
H - Conclusions	8
Bibliographies	10

L'évaluation des professeurs par les étudiants n'est pas un phénomène nouveau en Amérique du Nord. Actuellement, plusieurs centaines d'instruments circulent dans les universités et collèges, tant aux Etats-Unis qu'au Canada.

Cependant, rares sont les instruments qui dépassent un caractère artisanal et/ou politique. Analysant une enquête d'Astin et Lee (1967), Laura Kent (1967, p. 317) signale que moins de 25 des échelles d'évaluation en usage dans les collèges et universités américaines ont fait l'objet de recherches sur leurs qualités métriques.

Cette observation confirme que le test PERPE fait partie d'un groupe beaucoup plus restreint d'outils de mesure construits selon des normes scientifiques rigoureuses.

Ce nombre demeure quand même relativement élevé. La revue de littérature la plus récente sur le domaine de l'évaluation des professeurs par les étudiants (Costin et al., 1971, p. 538) identifie plus d'une vingtaine d'instruments mis au point dans diverses universités américaines.

Parmi cet ensemble d'instruments scientifiques, le test PERPE se distingue-t-il de façon spéciale? Présente-t-il des caractéristiques particulières qui le situent nettement à part des instruments les plus connus présentement? Bref, quels aspects principaux de sa facture lui confèrent un statut d'unicité parmi les outils existant sur le marché nord-américain?

A - La triade "Réalité - Attentes - Insatisfaction".

Tous les instruments connus visent à mesurer la satisfaction des étudiants. Les techniques et types d'échelles sont très variés (cf. Remmers, 1963, p. 331 et suiv.), mais conduisent tous, soit à une mesure directe de la satisfaction des étudiants (ex.: échelles qui vont de "très satisfait" à "très insatisfait" ou de "excellent" à "faible"), soit à une mesure indirecte provenant d'une interprétation de la réponse de l'étudiant (ex.: si j'exprime mon désaccord à un énoncé qui dit "The teacher uses class time well", l'analyste conclura à mon insatisfaction quant à cet aspect de l'activité du professeur).

Le test IIEPE utilise une technique totalement différente. A partir de mesures séparées de la réalité perçue (question A) et des attentes (question B) de l'étudiant face à chaque item (cf. figure 1), nous extrayons une mesure d'insatisfaction qui correspond à l'écart entre les deux premières mesures.

39. FRÉQUENCE DE LA CRITIQUE : le terme "critique" se veut dégagé ici de sa consonance habituelle, strictement péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif le terme s'applique tout aussi bien. Cette critique s'exprime entre autres par des commentaires écrits (sur les copies) ou oraux, comme le fait de souligner des déficiences, des reculs ou des progrès, etc.

1. ne fait JAMAIS de critique
2. critique RARE
3. critique OCCASIONNELLE
4. critique FRÉQUENTE
5. critique TRÈS FRÉQUENTE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

Figure 1. - Facture d'une dimension type du test IIEPE

L'idée de relier le concept de satisfaction à ceux de réalité et d'idéal (ou d'attentes) n'est pas nouvelle. Même les concepteurs d'instruments "classiques" se réfèrent parfois à ce modèle hédoniste

L'initiative d'avoir introduit une mesure d'insatisfaction dérivée de deux mesures distinctes de réalité et d'attentes reviendrait à Porter (1961a, 1961b, 1962, 1963), malgré que des travaux antérieurs (Rosen et Rosen, 1955) aient amorcé la réflexion dans cette direction.

Dans le domaine de la mesure de la satisfaction étudiante, le test PERPE (Gagné, 1969; Gagné et Chabot, 1970) constitue la première tentative d'application de cette technique de mesure dérivée de la satisfaction.

Est-ce la seule? Un groupe de chercheurs (Levinthal et al., 1971) a récemment publié les résultats d'une expérience où une approche vaguement similaire à la nôtre est utilisée dans leur questionnaire. Ils utilisent deux mesures séparées, soit réalité et idéal, mais la seconde s'apparente à une mesure de désirabilité sociale plutôt qu'à une mesure d'attentes ou d'idéal.

Une observation de ces auteurs nous intéresse tout spécialement. Se référant à un inventaire détaillé des échelles de mesure en milieu universitaire américain, inventaire réalisé par Verdell (1966) pour le compte de la National Student Association, ils observent:

> "...he does not discuss the relevance of students' ideals for teacher behaviors; nor do the scales take account of this idea. So far as we can tell, there are no published reports on college teaching which assess students' ideals directly." [1] (op. cit. p. 105)

Cette citation confirme notre conviction de lorsque date, non seulement d'avoir créé un instrument complètement original de mesure des perceptions étudiantes, mais aussi d'être encore aujourd'hui les seuls à exploiter cette approche dérivée. En égard aux travaux de Porter, on peut parler dans notre cas d'un phénomène de "Zeitgeist" (Boring, 1950, pp. 744-5) c'est-à-dire de découvertes similaires effectuées à la même époque, mais indépendamment, par deux ou plusieurs chercheurs. En effet, nous n'avons eu connaissance de ses travaux que trois ans après la construction du test PERPE.

Notons brièvement quelques avantages de l'approche dérivée que nous utilisons. Cette approche permet d'enregistrer pour chaque item six mesures distinctes:

---

[1] les soulignés sont de nous.

a) mesure des perceptions de la réalité (réponses à la question A);

b) mesures des attentes étudiantes (réponses à la question B);

c) % d'étudiants insatisfaits (i.e. étudiants qui enregistrent un écart (A ≠ B) entre leurs réponses A et B;

d) mesure brute d'insatisfaction (écart moyen en valeur absolue);

e) mesure nette d'insatisfaction (écart moyen en valeur algébrique qui tient compte du sens de l'insatisfaction exprimée);

f) mesure de contradiction intra-groupe (rapport entre l'insatisfaction par surcroît "A > B" et l'insatisfaction par carence " A < B" à l'intérieur de la classe.

Les outils usuels ne peuvent fournir qu'une seule information, qui correspond en général à d) ci-dessus (parfois à a) selon la formulation de la question).

Cette approche décrite proposée par Porter et nous-même commence à être connue et empruntée. Signalons deux recherches récentes où les auteurs ont choisi cette approche pour la construction de leur questionnaire (Foucher, 1971; Dubois et al., 1969). Dans le premier cas, il s'agit d'un questionnaire de mesure de la satisfaction au travail des enseignants du secondaire au Québec; dans le second cas, c'est la satisfaction au travail des policiers du Québec qui était étudiée.

B - Regroupement en sections.

Plusieurs instruments d'évaluation ont fait l'objet d'analyses factorielles destinées à dégager des dimensions sous-jacentes aux comportements mesurés. Centra (1973) en cite plusieurs: Cattell (1951), Gibb (1955), Hodgson (1955), Isaacson, McKeachie et al. (1964), Centra (1964). Il me vient spontanément à l'esprit deux autres analyses factorielles très connues: Solomon, Bezdek et Rosenberg (1964) et Kerlinger (1967).

Nous-mêmes avons utilisé des techniques similaires pour identifier les facteurs sous-jacents à notre éventail d'item. D'abord, à l'aide d'une technique apparentée au sociogramme et à l'analyse factorielle (Gagné, 1970), nous avons subdivisé les item du test PERPE actuel (forme G) en six sections: Encadrement (12 item), Versatilité (12 item), Magnétisme (10 item), Altérocentrisme (12 item), Climat (10 item) et Disponibilité (5 item). Récemment, une analyse factorielle classique a confirmé la justesse de cinq de ces six regroupements (sauf Versatilité).

Notre regroupement en sections coiffées d'un titre et d'une description permet de construire des scores de sections normalisés, lesquels apparaissent dans un Mini-profil au bas du Portrait pédagogique.

A notre connaissance, aucun autre instrument construit et utilisé jusqu'à ce jour ne présente un Mini-profil de cotes d'insatisfaction normalisées.

C - Contrôle de la qualité des réponses étudiantes.

A l'intérieur des procédures de compilation et d'analyse conduisant au Portrait pédagogique de chaque professeur, nous opérons quatre contrôles de la qualité des réponses enregistrées par les étudiants d'une classe donnée. En voici une brève description.

1. Rejet de tout étudiant qui a omis de répondre à plus de 25% des item du test.
2. Rejet de tout répondant ou sous-groupe de répondants dont le niveau d'insatisfaction trop élevé à l'ensemble du test les situe nettement en marge de la majorité du groupe.
3. Mise à part (avec avertissement au professeur par un code "B") de tout item où plus de 25% des étudiants se sont abstenus de répondre.
4. Mise en évidence (avec avertissement au professeur par un code "C") de tout item où plus du tiers (33%) des étudiants insatisfaits se contredisent quant au sens (A>B versus A<B) de leur insatisfaction.

A notre connaissance, aucun autre instrument construit et utilisé jusqu'à ce jour n'incorpore dans ses procédures d'analyses de tels contrôles de la qualité des réponses.

D - Normalisation des scores.

Parce que les professeurs sont curieux de se situer par rapport à leurs collègues, aussi parce que le niveau moyen d'insatisfaction varie considérablement d'un item à l'autre, nous avons normalisé les mesures d'insatisfaction nette (MNL) de chaque item et de chaque section, de même que le score global d'insatisfaction nette. Nos mesures sont normalisées en "stanines" (échelles standardisées en neuf points).

Un professeur peut se comparer à deux groupes de référence:

a) l'ensemble des professeurs échantillonnés;

b) le sous-ensemble des professeurs échantillonnés dans sa discipline.

A notre connaissance, aucun autre instrument construit et utilisé jusqu'à ce jour ne fournit des scores normalisés dans le Dossier de résultats remis aux professeurs.

E - Richesse des informations.

1. Longueur du test.

Le test PEPPF comprend 61 items. A notre connaissance, aucun autre instrument construit et utilisé jusqu'à ce jour ne contient un éventail aussi diversifié de comportements pédagogiques. Cette observation de notre part est confirmée par EBEL (1961):

> "The number of questions on questionnaires commonly in use appears to range from about ten to thirty, though I have seen one punch-card form asking for only four responses and another form with over fifty items." (p.27)[1]

2. Nombre d'informations par item.

Pour chacun des 61 items du test, notre instrument pédagogique présente huit (8) informations: réalité, attentes, % d'étudiants insatisfaits, moyenne brute d'insatisfaction, moyenne nette d'insatisfaction,

---

[1] Les soulignés sont de nous.

contrôles (P et/ou C), normes générales, normes spécifiques.

A notre connaissance, aucun autre instrument construit et utilisé jusqu'à ce jour n'offre pareille richesse d'informations.

3. Guide d'analyse.

Parce que le test PERPE est de loin plus complexe que les instruments d'évaluation qui circulent sur le marché nord-américain de l'éducation, aussi parce que nous croyons que l'utilisation d'un tel outil doit s'inscrire dans un programme individuel de réflexion et de perfectionnement pédagogique, nous avons conçu un Guide d'analyse du Dossier individuel très détaillé (Bernier et al., 1971). Il se subdivise en quatre parties:

a) une explication technique du Portrait pédagogique;
b) une explication technique de la Distribution des étudiants;
c) des indications pour faciliter une vue d'ensemble synthétique conduisant à un diagnostic personnel;
d) des repères qui amorcent une démarche de réflexion en vue du perfectionnement.

A notre connaissance, aucun autre instrument construit et utilisé jusqu'à ce jour n'offre un Guide détaillé pour l'interprétation des résultats. Ceci est d'ailleurs compréhensible en raison de la complexité beaucoup moindre des instruments usuels.

F - Distribution des étudiants.

La structure du test PERPE permet de calculer pour chaque étudiant un score de satisfaction (cote brute ou PMS) basé sur ses réponses aux 61 item du test. On peut alors construire un histogramme de la classe où les étudiants sont répartis entre diverses catégories en fonction de leur cote globale d'insatisfaction (pour plus de détails, voir Bernier et al., 1971, pp. 31-34).

A notre connaissance, aucun autre instrument construit et utilisé jusqu'à ce jour n'offre au professeur une distribution graphique de ses étudiants en fonction de leur degré de satisfaction.

G - Instruments auxiliaires.

Dans une perspective de recherche sur les sources de l'insatisfaction étudiante, il importe de recueillir autant d'informations que possible sur les répondants au questionnaire, de même que sur les professeurs évalués.

1. Questionnaire de l'étudiant.

Chaque étudiant qui répond au test PERPE nous fournit 15 informations descriptives sur lui-même (sexe, âge, rendement académique, revenu du père, éducation du père et de la mère, etc.). Par comparaison, le Student Instructional Report (1972) commercialisé par Educational Testing Services ne recueille que cinq (5) informations sur le répondant.

2. Questionnaire du professeur.

Chaque professeur qui utilise le test PERPE remplit un questionnaire d'informations personnelles qui contient 32 questions (versus 9 questions pour le S.I.R.).

Ces deux questionnaires prennent une importance particulière dans la mesure où nous cherchons à identifier les variables étudiantes et professorales associées à l'insatisfaction étudiante. Le programme d'analyse sociologique[1] mis au point par PERPE s'appuie sur les réponses à ces deux questionnaires très détaillés pour identifier les principales sources de l'insatisfaction étudiante.

H - Conclusions.

Le texte qui précède met en évidence jusqu'à quel point le test PERPE diffère des instruments usuels d'évaluation basés sur les perceptions étudiantes. Est-il supérieur aux autres instruments? Nous ne croyons pas qu'il soit à nous de répondre à semblable question.

Nous savons fort pertinemment que le test PERPE n'a pas que des qualités. Il est long à utiliser (30 minutes en moyenne comparativement à 10 ou 15 minutes dans le cas des instruments habituels), exige quelques heures au professeur qui souhaite opérer une interprétation approfondie; de plus, sa commercialisation s'appuie nécessairement sur des supports locaux, tant pour la diffusion technique que pour les activités de relance.

---

1 Une description détaillée de ce programme d'analyse apparaît dans Gagné (1972), pp. 224-237.

Par ailleurs, le Portrait pédagogique qu'il offre au professeur contient une richesse d'informations de loin supérieure à n'importe quel outil existant. Dans une perspective de diagnostic nuancé des forces et faiblesses de la relation professeur-étudiants, le nombre des informations disponibles peut s'avérer un atout important.

C'est un fait que la longueur de l'instrument, tout autant que le nombre de documents d'accompagnement ne facilitent pas sa commercialisation massive. Cependant, dans la mesure où la façon dont il est utilisé nous intéresse plus que l'étendue de sa diffusion, nous croyons que nos politiques de diffusion offrent de meilleures garanties d'insertion permanente du test PERPE en milieu québécois. Si l'on ne veut pas que le test PERPE (ou tout autre instrument du même type) ne devienne qu'une expérience "amusante" et sans suite, il faut investir dans un ensemble de mécanismes (relance ou follow-up, interprétation automatisée, etc.) qui placeront cet outil de feedback étudiant au coeur de la réflexion de tout professeur sur son activité pédagogique.

Bibliographie

1. ASTIN, A.W. et LEE, C.T.B. Current practice in the Evaluation and Training of College Teachers in LEE, C.T.B. (ed.) Improving College Teaching. Washington, A.C.E., 1967.

2. BERNIER, L. et al. Guide d'analyse du Dossier individuel. PERFE, 1971 (édition révisée), 44 pages.

3. BORING, E.G. A history of experimental psychology. New-York, Appleton, 1950, 777 pages.

4. CENTRA, J.A. Michigan State University Student instructional rating scale analysis. Unpublished Report, Office of Institutional Research, Michigan State University, 1964.

5. CENTRA, J.A. The Student Instructional Report: its Development and Uses (SIR Report no. 1). Princeton: Educational Testing Services, 1972.

6. COFFMAN, W.E. Determining Students' concepts of Effective Teaching from their Ratings of Instructors. J. Ed. Psychol., 1954, vol. 45, pp. 277-285.

7. COSTIN, F., GREENOUGH, W.T. et MENGES, R.J. Student Rating of College Teaching: Reliability, Validity and Usefulness. Review of Ed. Res., vol. 41, no. 5, déc. 71, pp. 511-535.

8. DUBOIS, P., ARCHAMBAULT, J. et BOISSONNEAULT, R. Satisfaction au travail des policiers municipaux du Québec. Gouvernement du Québec (ed.) La société face au crime. Rapport de la Commission d'enquête sur l'administration de la justice en matière criminelle et pénale au Québec (Commission Prévost), annexe 8, 1969, 394 pages.

9. EBLE, K.E. The Recognition and Evaluation of Teaching. Washington: AAUP (Project to Improve College Teaching), 1971, 111 pp.

10. FOUCHER, R. Relation entre l'absentéisme et la satisfaction au travail chez des enseignants du niveau secondaire. Thèse de maîtrise non-publiée, Université de Montréal, 1971.

11. GAGNE, F. Qu'est-ce que le projet PERFE? PERFE, doc. 1100-02, 1969, 76 pages.

12. GAGNE, F. Les six nouvelles sections du test PERFE. PERFE, texte B-615, document 0670-01, 1970, 54 pages.

13. GAGNE, F. (éd.) CRASE: orientations générales et programme d'activités. PERFE, 1972, document 0172-01, 114 pages.

14. GAGNE, F. et CHABOT, M. PERPE, une conception neuve du perfectionnement pédagogique. Prospectives, 1970, vol. 6, no. 3, pp. 160-181.

15. GAGNON, Denise Historique et caractéristiques psychométriques du test PERPE. PERPE, document 0671-05, juin 1971.

16. GIBB, C.A. Classroom Behavior of the College Teacher. Ed. and Psychol. Measurement, 1955, vol. 15, pp. 254-263.

17. HODGSON, I.F.The General and Primary factors in Student Evaluation of Teaching Ability. Seattle, Washington: University of Washington, 1958.

18. ISAACSON, R.L., McKEACHIE, W.J. et al. The Dimensions of Student Evaluations of Teaching. Unpublished mimeograph, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan, 1964.

19. KENT, Laura. Student Evaluation of Teaching in LEE, C.T.B. (éd.) Improving College Teaching. Washington, A.C.E., 1967, pp. 312-343.

20. KERLINGER, F.N. The factor structure and content of perceptions of desirable characteristics of teachers. Educational and Psychological Measurement, 1967, vol. 27, no. 3, pp. 643-656.

21. LEVINTHAL, C.F., LANSKY, L.M. & ANDREWS, O.E. (1931) Student Evaluation of Teacher behaviors as estimations of real-ideal discrepancies: a critique of teacher rating methods. Journal of Educational Psychology, 1971, vol. 62, no. 2, pp. 104-109.

22. PORTER, L.W. (1961) A study of perceived need satisfactions in bottom and middle management jobs. J. Appl. Psych., 1961, 45, 1-10 (a).

23. PORTER, L.W. (1961a) Perceived trait requirement in bottom and middle management jobs. J. Appl. Psych., 1961, 45, 232-236 (b).

24. PORTER, L.W. Job Attitudes in Management: I. Perceived Deficiencies in need fulfilment as a function of job level. J. Appl. Psych., 1962, vol. 46, no. 6, pp. 375-384.

25. PORTER, L.W. Job Attitudes in Management: II. Perceived Importance of needs as a function of job level. J. Appl. Psych., 1963, vol. 47, no. 2, pp. 141-148.

26. REMMERS, H.H. Rating Methods in Research on Teaching in GAGE, N.L. (ed.) Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally, 1963, pp. 329-378.

27. ROSEN, R.A.H. & ROSEN, H. A suggested Modification in job satisfaction surveys. Personnel Psychology, 1955, vol. 8, pp. 303-314.

28. SOLOMON, D., BEZDEK, W.E. & ROSENBERG, L. Dimensions of Teacher Behavior. J. of Exp. Educ., 1964, vol. 33, no. 1, pp. 23-40.

29. STUDENT INSTRUCTIONAL REPORT. Documentation publicitaire. Princeton: Education testing services, 1972.

INNOVATION IN HIGHER EDUCATION IN CANADA

EDWARD C. [illegible]
(Professor of Higher Education, University of Toronto)

province. To accommodate the rising numbers of students, he and a group of colleagues conducted a study[7] as a result of which he recommended the foundation of two more universities and, drawing on his United States experience, a network of junior or community colleges to which he gave the name regional and school district colleges. These, like the community colleges of the United States, were to offer two years of study beyond secondary school leaving, in two streams. One stream was to consist of programmes equivalent to the first two years of a four-year first-degree course and to allow transfer into the university's third year. The other stream was to consist of programmes designed to prepare students for occupations at what is often referred to as the semi-professional level. In 1963 the provincial government acted on these recommendations and there are at present eight such colleges (now called city and regional colleges) in British Columbia.

Three years later, the government of the province of Ontario launched its version of the community college, called colleges of applied arts and technology. These were to be concerned solely with occupational training. The notion that they might also offer academic courses from which students could transfer, with advanced standing, into university degree programmes was resisted by the universities through their Committee of Presidents of the Provincially Assisted Universities and Colleges. Incidentally (or was it incidental?) the federal government had a handsome scheme for the support of vocational training in the provinces, for which academic courses would not be eligible. In any case, a network of 20 CAATs, some with branches so that together they operate in nearly 50 cities and towns, has been developed since 1965. Incidentally, again, that was the year in which the first cohort of pupils from a new secondary school stream, one which did not prepare for entry to university, completed their courses. It is still official policy that the CAATs should offer occupational training only, but the pressure for articulation with the universities is mounting.

The most innovative of the community college developments in Canada is that in the province of Quebec. After many years in opposition, the provincial Liberals gained power in 1960 and immediately set about reform of the educational system. A commission of inquiry into education of all kinds and at all levels was set up under the chairmanship of the late Monseigneur Alphonse-Marie Parent. It took a

hodge-podge of universities, colleges and technical institutes, mixed terminology, and sub-systems for the French Catholic majority and the English Protestant and Catholic minorities. Coherence was totally lacking.

The commissioners started at the bottom, decided on their goals, travelled the world for ideas, and then recommended an educational structure based on the principle of <u>polyvalence</u> (comprehensiveness) and the open end(12). There was to be primary schooling of six years (in two three-year stages), secondary schooling of five years, institutes offering two- or three-year courses, and universities beyond the institutes. The institute was the remarkable feature of the plan. Unlike most models of the community college, it was to come between the secondary school and the university rather than parallel the lower years of undergraduate studies. If a pupil wanted to continue study beyond the secondary school the institute was to be the one and only choice. Within it he could take a two-year university preparatory course or a three-year course preparing him for entry to the world of work, and there were to be enough elements common to the two to permit a switch from one institute stream to the other with comparative ease.

The name 'institute' did not survive, but the idea, under the name '<u>collège d'enseignement général et professionnel</u> (CEGEP)', has been developed as proposed. The first CEGEPs opened in 1967, combining such former institutions as classical colleges, technical institutes and normal schools, and now there are [illegible] of which all but [illegible] are French-language institutions. This did not happen without a struggle – basically one between church and state. The classical colleges and many of the normal schools were the property of and run by the church, the technical institutes belonged to the state, and the new CEGEPs are public institutions, operated under the aegis of the provincial ministry of education. The state had won.

2 <u>Evaluation of teaching by PERPE</u> (13)

In Canada as elsewhere there have been sporadic attempts, chiefly by student associations, to rate university courses or teachers. The most sophisticated scheme I know of was devised by François Gagné, a teacher in one of the Quebec CEGEPs, and is now in use throughout the

CEGEP system. Known as PERPE (Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants) or SPOT (Students' perceptions of teachers) in its English version, it consists of a questionnaire of about 60 items which students in a class complete at the request of their teacher. On each item the teacher is rated on two five-point scales. The first is conventional: "To what extent does he do this or that?" The second then asks: "To what extent did you expect him or want him to do this or that?" As a result one gets not just a score of performance in an absolute sense, but also, by comparing the scores on the two scales, a measure of dissatisfaction.

The responses to the questionnaire are anonymous and the [illegible] results are available only to the teacher concerned. Aggregated results of two kinds are made public: those for all teachers in each college and those for all teachers of each subject or discipline in the system. The evaluation is designed solely to help the teacher if he wishes to try to improve his teaching. It is not used for such administrative purposes as promotion or salary increases.

3 STEP, a task-oriented curriculum [illegible]

When Holland College, a college of applied arts and technology on the Ontario model, was founded in Prince Edward Island in 1969, the man who was appointed principal (Donald Glendenning) came from the federal Department of Manpower and Immigration. There he had been involved in the design of a new approach to the retraining of unemployed workers, based on some performance-oriented industrial and military training programmes in the United States. Little use of it was actually made in the project (NewStart Inc.) for which it was devised but Glendenning decided to experiment with an adaptation of it at Holland College.

Now called STEP (self-teaching and evaluation process) it is in operation, more or less completely, in all 10 of the courses offered by the College. (These are: resources planning, business management, electronic technology, civil engineering technology, [illegible] commercial art, police technology, building technology, [illegible] food education and dental assistance.) For each course, practitioners from the field are involved in the preparation of a [illegible] major areas of competence are identified and in each area of [illegible]

Canadian ventures reported in Britain

From: [illegible] [illegible] [illegible] February 1972.

The seventh annual conference of the Society for Research into Higher Education, British counterpart of the Canadian Society for the Study of Higher Education, was devoted to innovation in higher education. It was held in London in December and I was asked to report on new ventures in Canada.

Among the many innovations to which I might have drawn attention I chose half a dozen for comment, and also mentioned another half dozen which might have been included had there been more time. First I outlined the development of community colleges in Canada, with particular reference to the city and regional colleges of British Columbia, the colleges of applied arts and technology in Ontario and the collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEPs) in Quebec. Next I described briefly the CEGEP programme for the evaluation of teaching known as PERPE (Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiant) and the task-oriented curriculum of Holland College, Charlottetown, called STEP (Self-teaching and evaluation process).

Experiments in general education in the universities was next on the list with the Arts One Programme of the University of British Columbia as an illustration. I sketched the reform of university government from the Duff-Berdahl report of 1966 to the University of Toronto Act, 1971, and finally told the conference about formula financing in Ontario.

The additional half dozen innovations mentioned were these: the year-round calendar, notably at Simon Fraser University and University of Guelph; the cooperative work/study (sandwich) plan for the training of engineers at the University of Waterloo, the Université de Sherbrooke and Memorial University of Newfoundland; absorption of provincial teacher training institutions by the universities in one province after another since 1945; experiments with alternatives to the department as a unit of university organization, with particular reference to the module of the Université du Québec; development of alternatives to the hospital schools as the medium for the training of nurses; and the nature and functions of the Ontario Institute for Studies in Education.

Current interest in the improvement of teaching in British universities accounts no doubt for the desire of many of those present for more information about PERPE or its English version, SPOT (Students' perceptions of teachers). There was interest also in the CEGEPs, especially in their place in the system of education between the secondary school and the university. Approving comments were made about the assessment of student achievement in terms of profiles rather than marks, which is a way of describing the system of evaluation in Holland College's STEP programme. The new University of Toronto Act also drew attention.

On request, Dr. Cicely Watson of the Ontario Institute for Studies in Education, also on sabbatical in Britain, reported [illegible] on the integration of teachers' colleges with the universities. This was topical because of an enquiry into teacher education and training then under way under the chairmanship of Lord James of Rusholme, one which undoubtedly would influence the future of the nation's colleges of education.

Other speakers at the conference were R. A. Becher of the Nuffield Foundation, on the effectiveness of higher education (asking how it can be measured), Norman MacKenzie of the University of Sussex, on educational technology (arguing that curriculum development must come first and is important), Liam Hudson of the University of Edinburgh on research in higher education (advocating action research coordinated by a research unit on campus), Naomi E. McIntosh of the Open University, on its research and information system (describing what she referred to as a self-monitoring system: data-gathering, analysis and feedback), John Nisbet of Aberdeen University, on assessment in higher education (advocating reform of examinations and the introduction of new forms of internal assessment), and [illegible] Steadhouse of the University of East Anglia, on small group teaching (which he reported should be well structured to be successful).

The proceedings of the conference are to be published by the Society (20 Gower Street, London WC1E 6DP) in the spring.

Edward F. Sheffield
Professor of Higher Education,
University of Toronto
on leave 1971-72 as
Commonwealth Visiting Professor
University of London